



HAL
open science

Pratiques d'apprentissages dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation.

Brigitte Albero

► To cite this version:

Brigitte Albero. Pratiques d'apprentissages dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation.. Recherches en communication, 2001, Médias, éducation et apprentissages, 15, pp.103-119. edutice-00000195

HAL Id: edutice-00000195

<https://edutice.hal.science/edutice-00000195>

Submitted on 12 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PRATIQUES D'APPRENTISSAGE DANS ET HORS INSTITUTION : UNE DIALECTIQUE ENFIN POSSIBLE DANS LES DISPOSITIFS EMERGENTS DE FORMATION¹

Brigitte ALBERO

Groupe inter-universitaire *e-pathie*²

Les formes académiques d'accès au *savoir*, inscrites dans ce que l'on pourrait appeler le "paradigme de l'instruction", se sont longtemps coupées des modalités d'apprentissage que mettent en œuvre des personnes non inscrites dans les cursus validants de formation. Aujourd'hui, les voies de compréhension de ces pratiques sont ouvertes par les travaux sur l'autoformation, ainsi que par les recherches à la frontière de la psychologie cognitive, des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication. De ce fait, l'intégration massive des technologies numériques – potentiellement interactives et ouvertes – dans les dispositifs institutionnels – potentiellement univoques et fermés – peut contribuer à modifier de manière raisonnée cette situation didactique.

En bouleversant le schéma traditionnel du rapport maître-élève, les technologies devraient participer à reconfigurer les espaces de formation qu'ils soient matérialisés par un centre de ressources, par exemple, ou qu'ils soient "virtuels" sur le *web*. Par là même, elles devraient contribuer à produire de nouveaux rapports au savoir et à l'apprentissage. Or, lorsque l'on s'attache à analyser les dispositifs proposés actuellement dans les contextes institutionnels de formation, nombre d'entre eux tendent à reproduire des pratiques que l'on pourrait qualifier de "traditionnelles". La question est donc de savoir dans quelle mesure les technologies numériques peuvent conduire à un enrichissement de l'offre de formation, à une modification des pratiques d'apprentissage ainsi que des conditions d'acquisition de *savoirs*.

1 – Apprendre dans et hors l'institution : quels savoirs validés ?

Jusqu'aux années 1990 environ, on ne pouvait que faire le constat d'une séparation entre des pratiques d'apprentissage à l'intérieur des contextes institutionnels d'éducation et de formation et des pratiques d'apprentissage à l'extérieur de ces mêmes contextes, dans des environnements de type privé, professionnel ou associatif. Les premières étaient fortement reliées à une offre de formation dont la finalité était l'acquisition de savoirs formalisés, qui débouchait sur une validation plus ou moins valorisée au plan social, selon le type de savoir acquis et selon le lieu de validation. Les secondes étaient abandonnées aux capacités de chaque personne à continuer à apprendre sans guidage des savoirs qui, formels ou informels, ne bénéficiaient d'aucune validation et de très peu, voire d'aucune, reconnaissance sociale.

Dans le contexte de cette réflexion, la notion de "forme" s'applique donc non seulement aux types de savoirs, mais aussi aux modalités d'acquisition de ces savoirs. Si l'adjectif "formel" signifie qu'il est possible de dessiner les contours d'une activité et de ses contenus, de leur attribuer une "forme", c'est-à-dire de préciser ce qui leur est propre et ce qui ne l'est pas, il s'applique alors d'autant plus aisément aux activités et savoirs liés aux contextes institutionnels qu'ils sont inventoriés dans des référentiels communs, formalisés sur des supports partagés, contrôlés par des systèmes reconnus de régulation, validés par des examens et concours propres à une communauté.

De par son suffixe à caractère privatif, l'adjectif "informel" tendrait donc à signifier l'inverse. Il s'appliquerait à des activités et à des contenus d'acquisition dont il semble *a priori* impossible de dessiner les contours et, par conséquent, sur lesquels le système de contrôle social n'a aucune prise. De ce fait, les pratiques et savoirs caractérisés d'informels seraient ceux qui échappent aux catégories institutionnelles d'offre de formation et tendent à se développer de manière indépendante, sans régulation ni validation instituée.

¹ Article paru en 2001 dans : *Recherches en communication*, n° 15, pp. 103-119.

² <http://www.e-pathie.org>

Si l'aspect dichotomique de cette acception correspond néanmoins à certains pans de la réalité, il n'en recouvre pas pour autant les parties les plus complexes. Ainsi, comment rendre compte des pratiques de formation permanente de la plupart des professionnels (Barbier, 1996), des pratiques d'autoformation dont font preuve nombre de personnes durant les temps de loisir (Dumazedier, 1974), des pratiques d'apprentissage co-actif (Weil-Barais, 1993) dans la classe, en centres de ressources ou sur le *web* ? Comment rendre compte également de savoirs qui sont de l'ordre de la compréhension, de la conduite ou de l'action et non pas seulement de l'ordre du discours ?

Si l'on accepte l'idée que les différences conceptuelles faites entre pratiques formelles et informelles d'acquisition et savoirs formels et informels sont aussi liés dans la réalité de l'activité humaine que deux doubles ellipses soudées l'une à l'autre, il est alors plus aisé de se rendre compte qu'en n'en reconnaissant qu'une partie – les pratiques formelles d'acquisition de savoirs formels – le système social se coupe de la richesse et de la complexité individuelle et collective qui le constitue.

Ne valider que les pratiques formelles d'acquisition de savoirs, revient en réalité à ne valoriser que les situations sous contrôle d'un expert à fonction transmissive (enseignant, formateur, conférencier, etc.). Or, il a été largement démontré que dans ces situations, le seul qui maîtrise de manière productive le rapport au savoir est l'expert et que c'est précisément cette maîtrise qui tend à instituer un rapport de pouvoir entre expert et novice. Afin de conserver la prérogative dans ce qui peut apparaître comme un rapport de force, l'expert ne délivre pas nécessairement ses sources les plus utiles, ni parfois même les connaissances les plus récentes sur son domaine, et surtout pas les processus réflexifs qui le conduisent à une déduction donnée, gardant ainsi une emprise sur ce territoire symbolique qu'il tente d'occuper. Le novice apparaît comme une figure dépendante et, dans une triangulation où est privilégié le rapport expert-savoir, il n'a d'autre alternative que de "faire le fou ou le mort" (Houssaye, 1988).

Par ailleurs, ne valider que les savoirs formels revient à ne prendre en compte dans les formations que les savoirs déjà constitués, c'est-à-dire également, institués. Cela conduit à fixer le contenu de l'ensemble des formations sur les résultats, les produits qui constituent l'état d'une question à un moment donné de l'histoire de la pensée humaine, sans en donner le cheminement, sans entrer dans les processus, la prise en compte des éventuelles contradictions, les débats et les doutes. Ce choix didactique tend à gommer ce qui fait la richesse des processus d'élaboration des savoirs, utile à la formation d'une pensée critique. Il contribue également à évacuer le caractère politique ou tout au moins idéologique de l'élaboration des savoirs dans un système culturel et social, car en l'absence de la prise en compte des processus, aucune mention n'est faite des raisons pour lesquelles un paradigme en domine un autre à un moment précis de son histoire (Prigogine et Stengers, 1979 ; Feyerabend, 1975 et 1987 ; Stengers, 1993 ; Le Moigne, 1995).

Par ailleurs, les savoirs constitués subissent plusieurs niveaux de formalisation selon le public auxquels l'information est destinée. Là encore, en ne se centrant que sur le résultat, il y a évacuation de la prise en compte des différents niveaux de traduction subits depuis le savoir savant jusqu'au savoir acquis, en passant par le savoir didactisé puis enseigné (Chevallard, 1991).

La non prise en compte de l'inscription des savoirs dans des dynamiques culturelles, sociales et politiques et la non prise en compte de la dimension éminemment intrinsèque à la personne dans l'appropriation de ces savoirs, ont certainement motivé les travaux de sociologie qui analysent ces savoirs comme des marques de distinction et non comme des outils pour comprendre le monde et pour agir sur lui.

L'effet pervers de ce que l'on pourrait analyser comme une distorsion du système éducatif et formatif par rapport à ses finalités est une perte de sens *et* des pratiques d'apprentissage *et* des savoirs transmis. Une perte de sens des pratiques d'apprentissage parce qu'à force de les séparer des usages des publics auxquels elles sont prescrites, elles leur apparaissent artificielles et inefficaces. Une perte de sens des savoirs transmis qui à force d'abstraction et de déconnexion des réalités vécues par les publics apparaissent comme scolastiques, inadaptés et donc inutiles.

Pour palier cette tendance - endémique dans le système éducatif français - de la traduction systématique des savoirs en discours, certaines pratiques pédagogiques ont tenté de diversifier les modalités d'intervention et d'ouvrir les établissements à certaines des réalités professionnelles et sociales, capables de recontextualiser une partie des apprentissages. Il en est ainsi, par exemple, des

pédagogies actives (Freinet, 1950), des pédagogies du projet (Vial, 1975), des pédagogies des situations-problèmes (Meirieu, 1987, 1989) ou de l'obstacle (Astolfi, 1992), des pédagogies par alternance (Lerbet, 1995). Les milieux administratifs et politiques, sensibilisés à ces phénomènes, ont également mis en œuvre des systèmes de validation alternatifs, tels que la "validation des acquis" (loi juillet 1992)³.

Dans un tel contexte, il paraît possible d'affirmer que le rapport aux savoirs et les pratiques d'acquisition sont certes des activités humaines de type symbolique, mais qu'elles sont aussi - et peut-être surtout - des activités de type pragmatique. Dans la mesure où elles sont l'un des foyers de l'activité sociale, elles ressortissent d'une praxis et non pas seulement d'une rhétorique discursive.

C'est précisément dans l'acception pragmatique du rapport aux savoirs et des pratiques d'acquisition que se pose un ensemble de questions. Premièrement, des questions liées à la réduction, dans les contextes institutionnels d'éducation et de formation, des savoirs constitués – que l'on pourrait ranger dans la catégorie des savoirs formels – aux connaissances disciplinaires, le plus souvent séparées les unes des autres. Deuxièmement, des questions liées à la pertinence du rapprochement entre savoirs socialement actifs – que l'on pourrait ranger dans la catégorie des savoirs informels – et les pratiques émergentes d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, se posent une série de questions liées à la complexité de la recherche sur les situations de formation qui met en abîme ces mêmes interrogations, mais cette fois sur son propre terrain, celui de la production de savoirs, de la structuration de champs de recherche et de la validation de travaux qui portent sur ces domaines.

Envisager le problème sous cette forme conduit à analyser ici essentiellement le lien entre savoirs et pratiques d'acquisition dans des dispositifs traditionnels et dans des dispositifs émergents de formation. L'observation menée dans de nombreux centres d'autoformation, notamment dans des espaces universitaires, fait en effet apparaître que ces derniers conduisent à prendre en compte une variété de savoirs bien plus grande que celle des référentiels diplômants.

2 - Pratiques traditionnelles et pratiques émergentes dans l'offre de formation

Conjointement à un système socio-économique qui tend à valoriser l'individualisation et la personnalisation, par exemple dans la consommation de biens matériels ou symboliques, la banalisation des technologies numériques a largement contribué à l'effondrement de certains des murs institutionnels qui cloisonnaient les modalités d'apprentissage. Elles sont comme une onde de choc dans le contexte institutionnel par les potentialités dont elles sont porteuses ; potentialités qui entrent en contradiction avec une partie de ce qui fait l'identité même de ce contexte. En effet, leurs caractéristiques d'ouverture, de flexibilité, d'évolutivité, d'adaptation dérangent ; autant de caractéristiques que l'on a parfois opposé de façon caricaturale aux aspects fermé (parfois hermétique), rigide (quelquefois réifié), stable (dans certains cas statique), non adaptable (ou même quasi-algorithmique) des environnements institutionnels d'éducation et de formation. Cette onde de choc soulève l'enthousiasme de certains des réformateurs du système et des résistances parmi ses conservateurs. Elle génère également des conduites intermédiaires parmi ceux qui ont intégré la nécessité de prendre en compte les outils technologiques, sans pour autant remettre en cause le fonctionnement global du système. Depuis plusieurs décennies, ces chercheurs et praticiens ont largement prouvé que cela était possible, au détriment cependant des potentialités des technologies et des médias utilisés. Cette attitude persistante conduit largement à une distorsion entre les moyens employés pour l'éducation et la formation dans les pays industrialisés et les résultats obtenus en termes

³ Procédé administratif qui permet à toute personne de valider des acquis techniques et professionnels sous forme d'un diplôme, partie de diplôme ou d'un titre. Cette validation se fait grâce à un bilan de compétences et permet au candidat de valoriser des compétences acquises au cours d'activités rémunérées ou bénévoles ou cours de sa vie sociale dans une durée ramenée de cinq à trois ans. Il y a donc, dans le projet politique, élargissement des reconnaissances institutionnelles aux compétences acquises ailleurs que dans les cadres institutionnels d'éducation et de formation sous la forme de diplômes institués, à un moment où 40 % de la population active est en possession, en France, d'un niveau de diplôme inférieur ou égal à celui du Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP) (Bournazel, 2001, p. 74).

de niveau global de culture par exemple ou encore en termes de conduites dans le rapport à la culture (Dumazedier, 1978 ; Bournazel, 2001).

Pour ce qui est de l'activité cognitive du sujet apprenant, c'est-à-dire l'activité du sujet qui contribue, parmi d'autres processus, à construire un rapport au savoir déterminant dans la production et l'acquisition de nouveaux savoirs (Beillerot *et alii*, 1989 ; Charlot, 1997), que se passe-t-il dans les dispositifs traditionnels et dans les dispositifs émergents ?

En nous appuyant sur une recherche conduite sur des dispositifs d'autoformation en langues (Albero, 1998, 1999), mais aussi sur une recherche en cours concernant les dispositifs innovants liés à l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur, nous qualifions de "traditionnels", les dispositifs de formation qui émanent d'une tradition qui se reproduit sans nécessairement être conscientisée par les acteurs chargés de sa mise en œuvre. Parallèlement, nous appelons "dispositifs émergents", ceux qui apparaissent comme innovants dans leur quadruple dimension idéologique, organisationnelle, ingénierique et pédagogique, sans pour autant présenter des caractéristiques totalement nouvelles dans le champ de l'éducation et de la formation.

Dans les dispositifs plus traditionnels, le référent du savoir est partagé entre l'expert (enseignant, conférencier, spécialiste, etc.) et le support écrit, qu'il soit calligraphié (le tableau, le cahier ou le carnet de notes), imprimé (le manuel, les photocopies), projeté (transparents de rétroprojection ou diapositives animées par vidéoprojection), ou encore numérique (documents en ligne). Même lorsque les modalités pédagogiques évoluent vers une prise en compte du public, l'apprenant est identifié à la figure du novice dans une situation de transmission où celui-ci est dominé par une série de prescriptions et une rétroaction qui privilégie le contrôle, avec ou sans régulation. Dans cette configuration, le modèle sous-jacent est basé sur l'hypothèse que l'apprenant est capable de mémoriser l'ensemble des savoirs dispensés par l'expert. Il semble que c'est bien sur ce postulat que sont organisés la plupart des systèmes de contrôle, d'évaluation et de validation actuels. Or les travaux en psychologie et en pédagogie de ces quarante dernières années, produits dans le cadre du paradigme constructiviste, portent à considérer que, quel que soit son profil cognitif et quelles que soient ses préférences en matière de méthodes, supports, ou rythme d'apprentissage par exemple, l'apprenant reste captif d'une modalité relativement homogène, imposée par un système qui, paradoxalement, bride et réduit ses potentialités personnelles, au lieu de les développer.

Les savoirs privilégiés sont essentiellement les savoirs disciplinaires formalisés sur des supports académiques destinés à un public ciblé. Le plus souvent, ils sont organisés selon les principes behavioristes, hiérarchisés, séparés les uns des autres, simplifiés, ordonnés selon une progression normative ; c'est en principe à l'apprenant que revient la capacité de relier l'ensemble des acquisitions. Les savoir-faire et savoir-être qui complètent les apprentissages sont principalement d'ordre académique et ne permettent pas toujours des transferts dans la vie sociale et professionnelle. Ainsi se perpétue la disjonction endémique entre théorie et pratique qui fait, de la seconde, l'application stricte de la première, malgré tous les travaux qui, depuis plus de cinquante ans, prouvent l'inadéquation de cette conception. Cet état de fait a favorisé la reproduction d'un système où les étudiants ne remettent pas en cause les diplômes délivrés, même s'ils sont persuadés que les savoirs qu'ils valident ne leur serviront que très peu dans leur vie professionnelle. Cette conduite généralisée reviendrait à ne donner aux diplômes qu'une utilité strictement symbolique, un peu comme s'ils ne servaient qu'à autoriser leurs détenteurs à faire valoir socialement une expérience dont la valeur sinon leur serait déniée (Dominicé, 1989, p. 60).

Le rapport au savoir préfiguré dans ce type de dispositif apparaît comme un rapport de type "tout ou rien" (l'expert sait, le novice ne sait pas). Ainsi se perpétue "le mythe d'un savoir omniscient" (Prigogine, Stengers, 1979, 1986, p. 96) qui permet de mieux comprendre la conduite de nombre de personnes qui tendent à déléguer tout au long de leur vie leur capacité de jugement à un expert (l'administrateur, le politique, le militaire, le prêtre, le psychiatre, etc.).

Il est tout à fait possible d'intégrer dans cette configuration didactique et pédagogique des outils technologiques, sans pour autant modifier quoi que ce soit dans les triangulations classiques maître-élève-savoir (Houssaye, 1988 ; Albero, 1999). Vidéo-projecteur, postes informatiques et connexions

Internet peuvent tout à fait être utilisés de manière magistrale. Le passage de la classe, voire de l'établissement, à la plate-forme numérique, introduit certes de nouveaux paramètres d'analyse conduisant à des examens subtils du rapport présence-distance, à celui des nouveaux métiers, rôles, fonctions des acteurs du système, ou encore à la production parfois internationale d'écoles théoriques. Mais la seule modernité des outils garantit rarement l'avancée des conceptions liées à l'éducation, à la formation et aux apprentissages. Le respect de leur spécificité, trop déstabilisante pour le système de formation institué, se trouve habilement neutralisée par une instrumentalisation aussi réconfortante que confortable. Quelles sont alors les modifications sur lesquelles peuvent prendre appui des changements plus profonds ?

Un certain nombre de dispositifs semblent assumer la déstabilisation que procure l'intégration de ces technologies dans la tentative de trouver des modalités de travail qui leur soient spécifiques. Parmi eux, il est possible de repérer des dispositifs de formation ouverte et/ou à distance qui utilisent des centres de ressources et/ou des outils sur le *web* (portails, sites, plate-formes, campus numériques). Nous les avons appelés "dispositifs émergents" parce qu'ils ne se laissent guère saisir dans une forme établie et définitive. Ils se caractérisent davantage par une inscription dans un processus d'élaboration et de refondation permanente, dans la fragilité d'un entre-deux perpétuel, éminemment évolutifs dans une stabilité toujours transitoire.

Dans ces dispositifs de formation, l'espace de travail cognitif individuel n'est plus réduit au seul cerveau de l'individu, il se trouve élargi (Perkins⁴, 1995), "distribué" dirait G. Salomon (1993) :

- à l'environnement de chaque personne, qu'il s'agisse de l'environnement directement formatif ou plus largement social ;
- aux technologies et supports utilisés par l'apprenant, puisque chacun d'eux est porteur de bien plus que son seul contenu informatif⁵ ;
- à l'ensemble des personnes avec lesquelles interagit l'apprenant, dans la mesure où chacune d'elle ne dispose jamais de l'intégralité des ressources, des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être visés.

Selon cette approche, l'apprenant est cognitivement et émotionnellement actif dans un système qui ouvre et démultiplie ses potentialités personnelles. Le type de savoir privilégié se conjugue dans la pluralité, car il concerne des savoirs disciplinaires organiquement reliés par des maillages d'hypertextes et des parcours multiples de navigation. La formalisation de ces savoirs ouvre sur des modélisations complexes (simulations, par exemple), mais aussi sur des savoirs savants, livrés notamment dans l'état des débats contradictoires. Même si ces environnements comportent, de manière intrinsèque, un certain nombre de difficultés (Linard, 1996) qui nécessitent d'être prises en compte par le dispositif de formation, le type de rapport au savoir induit est tout autre. En effet, l'apprenant y est confronté non pas à un savoir monolithique, isolé et clos, mais à des savoirs pluriels, reliés et évolutifs. Ce qui est communiqué par l'organisation même des espaces (Albero, 1998), par le type d'activité proposé à l'apprenant et par le type de relation que celui-ci établit avec les personnes-ressources, un rapport au savoir à la fois fortement contextualisé et inscrit dans un double projet : un projet d'apprentissage à court terme et un projet de formation à plus long terme.

Ce maillage offre à l'apprenant les variations et les éléments complémentaires à ce qu'il sait déjà, complexifiant ainsi ses propres références qui, à leur tour, lui permettront de résoudre une plus grande diversité de problèmes, selon un processus mis en évidence pour le support télévisuel par G. Salomon (1981). Par ailleurs, dans la mesure où les activités liées à la communication sont suscitées par des échanges entre pairs (quel que soit leur niveau d'inscription académique) et des échanges avec une diversité de ressources humaines (enseignant, tuteur, conseil, médiathécaire, permanent au centre de

⁴ Perkins développe la notion d'"individu-plus".

⁵ Les travaux qui relient les apports de la psychologie cognitive et des sciences de l'information et de la communication montrent de manière claire que les outils technologiques et les médias transforment la perception et les représentations à la fois du contenu informatif et du travail cognitif nécessaire à son appropriation. A titre d'exemple, les travaux de G. Salomon (1981) et, en France, ceux de C. Compte (1985 ; 1998) sur le média télévisuel et ceux de M. Linard (1989, 1996) sur les outils numériques.

ressources, etc.), l'espace de travail cognitif *individuel* peut se solidariser à un espace de travail cognitif *collectif*. De nombreux travaux ont été récemment engagés sur ces domaines, mais il est déjà certain que ce dernier ne peut se définir seulement par la somme des espaces de travail cognitif individuels et ouvre sur des perspectives liées à l'émergence de ce que P. Lévy (1997) a appelé l'"intelligence collective"⁶.

3 – Une mise en dialectique des apprentissages dans et hors l'institution : vers de nouvelles définitions des savoirs ?

Dans le domaine des apprentissages, la frontière entre contextes institutionnels et non-institutionnels d'éducation et de formation tend à devenir de plus en plus perméable grâce à l'interpénétration des espaces institutionnels et publics. Ainsi, nombre de contextes institutionnels proposent des espaces de formation au grand public, sous forme de sites sur le *web* par exemple, ou encore d'émissions de télévision (en France, la radio a tout récemment été abandonnée comme mode de diffusion au profit du *web*, ainsi Audio-Sup⁷ et l'Encyclopédie Sonore⁸ ont-ils remplacé Radio-Sorbonne). De manière complémentaire, les apprenants inscrits dans des environnements institutionnels de formation ont, plus que jamais jusque là dans l'histoire de l'éducation et de la formation permanente, accès à des ressources extrêmement diversifiées provenant de milieux professionnels, généralistes, mais aussi scientifiques.

Outre l'ouverture à l'exploitation de ces ressources disponibles, les dispositifs de formation émergents tendent à préparer les apprenants à leur utilisation optimale par la prise en compte de compétences et de capacités cognitives complexes, car rétroagissant notamment les unes sur les autres. Dans le cadre d'une approche constructiviste, l'apprenant est conduit à repérer et à exploiter toutes les ressources que recèle son environnement, grâce aux systèmes d'aide (matérielles et humaines) que lui propose le dispositif. Pour cela, il est conduit à mettre en œuvre une démarche réflexive qui régule son activité d'apprentissage et lui en donne le pilotage. Dans ce type de démarche, l'enseignant est une ressource parmi d'autres, il est certes le référent des savoirs disciplinaires et/ou académiques à acquérir, mais cette fonction est découplée de celle du "tuteur" ou, dans certains cas, de celle du "conseiller". Grâce à une démarche d'accompagnement de type rogérien, ce dernier aide l'apprenant à expliciter et à prendre conscience des raisons pour lesquelles il entreprend un apprentissage, des moyens qu'il se donne en terme de temps libéré, d'outils qu'il est prêt à sélectionner, de facteurs de motivation qu'il est capable de mobiliser pour mener à bien son projet, etc. Dans les diverses expériences qui se regroupent autour de la notion d'autoformation ou de celle d'apprentissage auto-dirigé inspirée des travaux anglo-saxons sur le *self-directed learning*, l'apprenant est ainsi conduit progressivement à finaliser ses apprentissages, à ordonner par priorités ses objectifs ainsi que ses "critères d'acceptabilité" de la performance (Holec, 1979), les ressources (matérielles et humaines), temps, durées, lieux des activités qu'il élabore avec l'aide du dispositif de formation. De cette manière, l'apprenant augmente le degré de contrôle qu'il exerce sur son propre parcours de formation (Albero, 1998, 1999 ; 2000).

L'exemple d'une telle démarche permet de comprendre que le type d'environnement de formation conditionne l'action de la personne. Elle est conduite à agir, non sous l'effet d'une prescription, mais bien dans l'adaptation des savoirs, connaissances, savoir-faire et savoir-être qu'elle maîtrise déjà, dans une situation d'apprentissage vécue et analysée dans sa singularité.

Cette modalité de fonctionnement réinterroge la conception académique des savoirs, ainsi que le rapport au savoir qui y est induit. Il est en effet, possible d'observer que, parallèlement à l'acquisition de savoirs disciplinaires et de savoir-faire et savoir-être académiques qui immanquablement seront validés à l'issue du cursus, il s'agit *également* de permettre l'acquisition d'autres types de savoirs, de manière explicite, grâce notamment aux interactions avec le conseiller, mais parfois aussi de manière

⁶ Plus proche de la notion d'intelligence collaborative que de l'intelligence collective telle qu'elle est définie dans le domaine de l'intelligence artificielle.

⁷ <http://audiosup.net.u-paris10.fr>

⁸ <http://encyclopedie.sonore.u-paris10.fr>

implicite (Albero, 1998). L'apprenant est ainsi amené à élaborer un certain nombre de compétences à apprendre en dehors des contextes institutionnels (et en complémentarité avec eux) et des compétences à adapter les savoirs disciplinaires, ainsi que les savoir-faire et savoir-être académiques à d'autres contextes de sa vie sociale et professionnelle. A ce stade de la réflexion, il est possible de faire référence à la mise en œuvre de savoirs informels liés à l'intégration de pratiques informelles d'acquisition, dans la mesure où il s'agit bien d'un domaine émergent encore peu étudié et peu formalisé par des résultats de recherche, si ce n'est consensuels, tout au moins partagés dans la communauté des sciences de l'éducation et dans celles qui lui sont proches par certains de leurs objets de recherche (psychologie cognitive, sciences de l'information et de la communication, sociologie, par exemple).

Parmi les recherches qui ont porté sur des pratiques informelles d'acquisition de savoirs, N. Tremblay a permis une avancée significative dans la compréhension de ces pratiques lorsqu'elle a synthétisé trente années de recherches (notamment d'origine anglo-saxonne) sur les pratiques des autodidactes. Elle a ainsi mis en valeur ce que l'on pourrait appeler quatre "métacompétences"⁹ dont font preuve les autodidactes qui réussissent leur projet personnel de formation : "tolérer l'incertitude (...), établir des réseaux de ressources (...), réfléchir sur et dans l'action (...), se connaître comme apprenant" (Tremblay, 1996).

L'intérêt de ces travaux de recherche¹⁰ a consisté à produire des résultats qui font comprendre comment s'organisent les pratiques de personnes qui réussissent à apprendre en dehors des espaces sociaux organisés dans ce but, à un moment où un certain nombre de discours (académiques, éditoriaux, etc.) laissent encore croire qu'aucun apprentissage ne peut être réalisé sans l'intervention d'experts du domaine concerné¹¹.

Le fait de passer d'une centration du regard du chercheur sur l'acte d'enseigner et de former à la centration de son regard sur l'acte d'apprendre a déplacé de manière productive les interrogations et les données recueillies. D'une recherche de type didactique ou ingénierique focalisée sur les questions liées strictement au savoir académique et à la manière de le "transmettre", le passage s'est fait sur l'acte même d'apprendre élargissant ainsi le champ d'investigation : au-delà du ou des savoirs ciblés par un sujet donné à un moment de son parcours biographique, s'est posée la question de savoir pourquoi certaines personnes sont capables d'apprendre quel que soit leur environnement et d'autres pas. Il y a donc, non seulement réinscription du rapport individuel au savoir dans un rapport plus large et totalement singulier au monde, mais encore réinclusion du savoir comme objet dans un ensemble plus global et plus dynamique constitué des capacités, des compétences, des savoir-faire et des savoir-être du sujet qui s'approprie simultanément et de manière dialogique un ensemble de savoirs diversifiés et hétérogènes.

Il est intéressant de remarquer que les dispositifs émergents de formation aujourd'hui travaillent, de fait, sur les quatre métacompétences repérées par N. Tremblay, mais qu'il s'agit pour l'instant d'activités généralement peu formalisées et peu valorisées, car non reconnues encore par le système éducatif et social (par exemple, aucun critère d'évaluation ne prend en compte ce type d'acquisitions, ni dans l'évaluation des apprenants, ni dans celle des dispositifs de formation). Ces dispositifs sont donc en mesure actuellement d'articuler deux doubles mouvements dialectiques et concomitants :

- d'une part, un mouvement dialectique entre savoirs formels et informels, dans la mesure où ils préparent les apprenants à la fois à des cursus et validations académiques, et à la possibilité d'une formation permanente qui se poursuit bien après l'inscription dans cette formation académique ;

⁹ Au terme de "méga-compétence" choisi par N. Tremblay, nous préférons celui de métacompétence dont le préfixe renvoie explicitement à ce qui est "au-dessus", à ce qui est au "niveau supérieur". Une métacompétence pourrait ainsi se définir comme une compétence globale déclinable en plusieurs compétences plus précises qui en interagissant entre elles la constituent de manière dynamique.

¹⁰ En France, un chercheur comme H. TROCME-FABRE (1999, 1996, 1987) a beaucoup œuvré dans ce sens.

¹¹ Un intellectuel comme I. ILLICH (1970, 1971) a dénoncé avec véhémence cette représentation.

- d'autre part, un mouvement dialectique entre pratiques de formation formelles et informelles, puisqu'ils intègrent aux côtés des pratiques formelles d'éducation et de formation qu'ils reproduisent en partie pour être inscrits dans des contextes institutionnels, des pratiques informelles issues de milieux extérieurs à l'institution (par exemple : la pratique réflexive, l'exploitation de réseaux de ressources, les "échanges de savoir" et l'apprentissage co-actif, les cercles thématiques, le tutorat ou le compagnonnage, etc.).

Conclusion

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la distinction entre savoir formels et informels est certainement une question dont l'intérêt tout théorique n'a vraisemblablement aucune incidence sur la réalité des pratiques. Cependant, le mérite de cette différenciation, même si elle reste d'ordre conceptuel, est de permettre la mise en valeur de la réduction artificielle que subissent les apprentissages dans les contextes traditionnels d'éducation et de formation, afin de réaffirmer une double nécessité : celle d'une plus grande confiance accordée à l'apprenant qui, en tant que sujet, a beaucoup à gagner à devenir acteur de sa formation plutôt que d'en rester le simple agent ou seulement l'objet ; celle d'une plus grande confiance accordée aux outils technologiques et aux médias qui, en venant d'un espace social non académique, sont porteurs d'une complexité non réduite par les filtres didactiques (généralement monodisciplinaires) et pédagogiques.

Cette première différenciation, reliée à celle qui a été investie par la recherche sur l'autoformation notamment, entre pratiques formelles et informelles d'acquisition de savoirs, permet la mise en valeur de la réduction artificielle que subissent les pratiques d'apprentissage dans les contextes traditionnels d'éducation et de formation, soumettant les apprenants à des modalités de formation extrêmement pauvres¹² au regard des moyens utilisables et parfois employés.

Cette double différenciation a son importance car la vie éducative, culturelle et sociale sont liées aux savoirs comme éléments précieux à la fois en tant que produits – plus proches de la catégorie des savoirs formels –, et en tant que processus – plus proches de la catégorie des savoirs informels –. Si donc cette double différenciation peut avoir son utilité au plan conceptuel, rien n'est moins sûr au plan pragmatique. En effet, dans le cadre de l'action, celle qui consiste à apprendre et, pour les dispositifs de formation, à aider la personne dans son parcours, la question reste posée de savoir comment dégager une intelligibilité des processus opératoires qui rendent cette action efficiente dans sa complexité dynamique ? De ce point de vue, le champ de recherche reste largement à défricher. Des pistes apparaissent fécondes dans des travaux proposés à la réflexion collective ces dernières années, par exemple : la notion d'"hybridation" des dispositifs de formation (J. Perriault), celle d'"ingénierie de l'apprendre" (H. Trocmé-Fabre) qui modifie la focalisation traditionnelle sur l'ingénierie de la formation, la différenciation productive entre "savoir" et "rapport au savoir" (J. Beillerot, B. Charlot) puis "rapport à l'apprentissage" (B. Charlot), le concept de "savoirs d'action" (J-M. Barbier) qui relie activités cognitives et activités sociales au lieu de les séparer.

L'urgence de résultats tangibles dans ce domaine est liée à la finalité de la formation et, plus largement, à la fonction sociale attribuée aux savoirs. En effet, quels sens donner aux interrogations théoriques sur les savoirs, si elles ne débouchent pas sur la compréhension des phénomènes culturels et sociaux liés aux savoirs. Notre époque est confrontée à des problèmes matériels et techniques cruciaux, aujourd'hui considérablement masqués par des discours attachés à des *lobbies*. La recherche liée à l'éducation et à la formation des personnes a donc une double responsabilité : celle de mettre à jour la construction sociale d'un savoir omniscient et hors d'atteinte pour le non-initié qui contribue largement à alimenter le mythe d'une science mystérieuse et toute-puissante ; mais également celle d'élaborer des outils de compréhension des processus complexes à l'œuvre dans une activité aussi fondamentale que l'apprendre.

¹² Principalement des modalités magistrales, présentielles, frontales, prescriptives ; parfois, des travaux entre pairs sous le contrôle de l'enseignant ; plus rarement, des travaux entre pairs non contrôlés par l'enseignant ; presque jamais, des situations d'exploration et d'exploitation de ressources pilotées par l'apprenant sans prescription de l'enseignant ou des relations de conseil qui échappent à la prescription (Albero, Dumont, 2001)

Références bibliographiques

- ALBERO B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan, Coll. Education et formation, Série Références, Paris.
- ALBERO B., 1999, "Du triangle aux triangulations pédagogiques : vers de nouvelles modalités de formation", *Les Carrefours de l'Education*, janvier-juin, pp. 104-114.
- ALBERO B., 1998, 1999, *L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants*, Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Thèses à la carte, Lille.
- ALBERO B., 1998, "Le centre de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 112, octobre-décembre, pp. 469-482.
- ALBERO B., DUMONT B., 2001, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, rapport, <http://www.item-sup.org>
- ASTOLFI J-P., 1992, *L'Ecole pour apprendre*, Paris, ESF.
- BARBIER J-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- BEILLEROT J., BOUILLET A., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., 1989, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Bégédis (Belgique), Ed. Universitaires.
- BOURNAZEL A., 2001, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Ellipses.
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHEVALLARD Y., 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.
- COMPTE C., 1998, "La rhétorique télévisuelle : une médiation pour l'apprentissage des langues", *Les Cahiers du CIRCAV* (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Communications Audiovisuelles), n° 10, Université de Lille III, Gerico, pp. 227-249.
- COMPTE C., 1985, *Using Soap Opera Structure for Aural French Comprehension*, PhD, New York University.
- DOMINICE P., 1989, "Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu", *Education Permanente*, n° 100/101, décembre, pp. 57-65.
- DUMAZEDIER J., 1978, "La société éducative et ses incertitudes", *Éducation Permanente*, n° 44, pp. 5-14.
- DUMAZEDIER J., 1974, *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir*, Paris, Seuil, coll. Sociologie.
- FEYERABEND P., 1975, 1979, *Contre la méthode* (Against Method, New Left Books, Londres), Paris, Seuil, coll. Points Sciences n° S56.
- FEYERABEND P., 1987, 1989, *Adieu la raison* (Farewell to Reason, Verso, Londres), Paris, Seuil, coll. Points Sciences n° S115.
- FREINET C., 1950, 1994 (rééd.), *Essai de psychologie sensible*, Paris, Le Seuil.
- HOLEC H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, tome 1, Berne, Peter Lang.
- ILLICH I., 1970, 1971, *Une société sans école*, trad. par G. Durand, (Deschooling society), Paris, Le Seuil, coll. Points Civilisation, n° 117.
- LE MOIGNE J-L., 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF.
- LERBET G., 1995, *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris, L'Harmattan, coll. Alternances et Développements.
- LEVY P., 1997, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte, coll. Poche Essais, n° 27.
- LINARD M., 1996, "Nouvelles technologies et formation", *Sciences Humaines*, hors-série n° 12, février-mars, pp. 70-74.
- LINARD M., 1989, 1996, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, coll. savoir et formation.
- MEIRIEU P., 1987, 1989 (4^{ème} éd.), *Apprendre... Oui, mais comment*, Paris, ESF.
- PERKINS D. N., 1995, "L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage", *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, pp. 57-71.
- PRIGOGINE I., STENGERS I., 1979, 1986, *La nouvelle alliance*, Paris, Folio, coll. Essais, n° 26.
- SALOMON G. (ed.), 1993, *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press.
- SALOMON G., 1981, *Communication and Education. Social and Psychological interactions*, London, Sage Publications.
- STENGERS I., 1993, 1995, *L'invention des sciences modernes*, Paris, Flammarion, coll. Champs sciences, n° 308.
- TREMBLAY N. A., 1996, "Quatre compétences-clés pour l'autoformation", *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n° 39, 1-2, pp. 153-176.
- TROCME-FABRE H., 1999, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Ed. d'Organisation.

TROCME-FABRE H., 1996, *L'arbre du savoir-apprendre*, La Rochelle, Librairie Etre & Connaître.
TROCME-FABRE H., 1987, *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Ed. d'Organisation.
VIAL J., 1975, *Vers une pédagogie de la personne*, Paris, PUF.
WEIL-BARAIS A. (sous la dir. de), 1993, 1996, 3^e éd., *L'homme cognitif*, Paris, PUF.